

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Eloísa Garcia de Sá Martins



1290005019



FE

TCC/UNICAMP M366p

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
O trabalho da agente de educação infantil: do
não-lugar para algum lugar

Campinas
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

707h01002

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Eloísa Garcia de Sá Martins

PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
O trabalho da agente de educação infantil: do
não-lugar para algum lugar

Trabalho de Conclusão de curso
apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura
em Pedagogia, sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Campinas
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	m366p
V:	EX:
Tombo:	5019
PROC.:	134120
C:	x
PREÇO:	11,00
DATA:	05/10/10
CÓD TÍTULO:	771336

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M366p Martins, Eloísa Garcia de Sá.
Planejamento na Educação Infantil. O trabalho da agente de educação infantil: do não-lugar para algum lugar / Eloísa Garcia de Sá Martins. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Planejamento educacional. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-187-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais, aos quais tenho grande admiração.

Agradecimentos

A Deus, que renova diariamente em mim o dom da vida.

A minha orientadora Ana Lúcia Guedes-Pinto, pela paciência e dedicação com que me direcionou neste trabalho.

Ao meu marido, que com amor, sempre esteve ao meu lado.

Aos meus pais por me incentivarem e me apoiarem durante todo meu curso.

Resumo

Este trabalho propôs-se a refletir sobre o papel do planejamento e sobre a especificidade do conteúdo na educação infantil, mais especificamente na creche. Para tanto, o ponto de partida tomado se fincou na prática escolar vivenciada por mim em meu trabalho como agente de educação infantil. O caminho metodológico traçado neste estudo faz-nos rever as relações que se estabelecem no interior da escola entre professores e monitores/agentes de educação infantil, bem como a importância de se desenvolver um trabalho intencional e organizado que engloba a faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade.

SUMÁRIO

Meu Percurso. Da criança pequena que brincava a agente profissional inserida na brincadeira da educação infantil	07
1. O não-lugar do monitor/agente de educação infantil: Contribuições teóricas.....	16
2. Afinal, há conteúdo na educação infantil?.....	25
3. Planejar ou não planejar: eis a questão	34
Considerações Finais.....	42
Referências bibliográficas.....	43

Meu percurso. Da criança pequena que brincava a agente profissional inserida na brincadeira da educação infantil

Quando pequena lembro-me de brincar de escolinha transformando meus ursos e bonecas em alunos e eu em professora. Ensinava-os a escrever, contava histórias e cantava com eles. Essa brincadeira de imitar o que seria uma aula nos envolvia no tempo que, naquela época, era aparentemente livre de limites.

Em casa convivi com minha mãe, que tinha como ocupação o trabalho de professora de educação infantil. Além dela, em minha família, há também outros educadores. Minha escolha pelo curso de Pedagogia sofreu influência vinda de todas essas relações que partilhava em casa, isto é, cresci envolvida por um ambiente em que a escola estava sempre presente. Antes de iniciar a faculdade, minhas experiências com crianças haviam se limitado a aulas dadas na igreja ou acompanhando minha mãe um dia ou outro em seu trabalho.

Quando iniciei o segundo ano do curso de Pedagogia, fui a procura de um estágio, pois sentia necessidade de ter um contato mais direto com a prática escolar. Não foi difícil conseguir uma vaga, mas assim que comecei o trabalho percebi que o cotidiano me traria muitos desafios. Meu primeiro estágio foi realizado em uma escola particular, no ano de 2007, com crianças de 2 a 4 anos e assim que lá cheguei, a professora titular, a quem eu auxiliaria, me disse que não me apresentaria como auxiliar, pois senão, segunda ela me explicou, as crianças não me respeitariam.

Mesmo tendo demonstrado essa preocupação comigo diante da sua turma, as funções tidas como desprestigiadas eram deixadas para mim: eu deveria dar banho nas crianças, dar o almoço, auxiliar na escovação, cuidar para que não se machucassem no parque.

Naquele mesmo ano a prefeitura municipal de Campinas abriu um processo seletivo para o cargo de monitor de educação infantil com contrato para dois anos. Fiz a prova e deixei de trabalhar no colégio particular para iniciar minha carreira na rede pública de ensino, desta vez com crianças ainda menores, de 1 a 3 anos. O trabalho do monitor se assemelhava com o da professora auxiliar e era meu dever realizar as trocas de fraldas, zelar o sono das crianças, auxiliá-las na alimentação. Comecei a me inquietar com algumas questões específicas que envolvem a educação infantil: qual o papel da professora com as crianças pequenininhas? Há conteúdo para elas? Há o que ensinar? Se há, como fazer? Esse fazer deve ser planejado e preparado? Ou ele apenas deve acontecer a partir das demandas apresentadas dia a dia?

Como o bairro em que trabalhava era muito distante de minha casa, optei por deixar o cargo. Assim, poderia cumprir as disciplinas eletivas na faculdade e me dedicar mais para minha formação universitária. Com a saída do trabalho, senti falta do contato que estava tendo com a prática, pois ela, de alguma forma, me que constitui como profissional da escola, com uma tarefa específica a desempenhar junto à instituição.

Segundo Hébrard (2000), pesquisador francês da perspectiva da História Cultural, a formação se dá de fato no trabalho, na imersão do meio profissional e é importante realizar esse encontro da formação com a prática.

“Porque o que é importante na escola não é a formação. Bom, onde se dá a formação? No trabalho. Para nós é uma certeza, pelo menos para nós que trabalhamos com a educação, que a única formação do professor é a aula.” (HÉBRARD, 2000, p. 12).

Quando estava junto com as crianças desenvolvendo meu trabalho como monitora, sentia, como destaca o autor, que era ali que eu estava apreendendo e entendendo as características que fazem parte da profissão.

No final de 2008 a prefeitura municipal de Campinas abriu concurso para preencher as vagas para o cargo denominado como agente de educação infantil. O cargo antes era designado como monitor de educação infantil. As funções deste profissional são caracterizadas de maneira abrangente e pouco específica, não definindo exatamente as obrigações do agente. Consta o seguinte:

“Atuar na área de educação infantil, no atendimento às crianças de 04 meses a 06 anos, de acordo com as normas e projeto pedagógico da unidade educacional.” (Diário Oficial do Município de Campinas 26/09/2009)

Este é o decreto nº 16.779 de 21 de setembro de 2009 que regulamenta as atribuições do cargo, que são apresentadas de maneira generalizada. E que delega a adequação das atribuições segundo o que estabeleceu o projeto pedagógico da escola em que irá trabalhar. Quando fui à escola tomar posse o que me foi passado de informação sobre o meu novo trabalho foi o seguinte: deveria oferecer cuidados físicos e de higiene à criança, planejar e avaliar ações educativas que ampliem as

linguagens da criança, cuidar e limpar dos materiais de uso das crianças como brinquedos e colchões.

Com isso, muitas vezes, minha atuação também tem uma definição vaga: até que ponto devo me aproximar do trabalho pedagógico com as crianças? É meu papel planejar o dia a dia com elas?

Comecei a trabalhar nesta função em fevereiro de 2009 e os questionamentos que haviam em mim com relação à educação infantil voltaram a me desafiar no trabalho com as crianças pequenas, mais especificamente as de 0 a 3 anos, que é a faixa etária das crianças atendidas pela creche. Será possível planejar um trabalho pedagógico para essa faixa etária? Quais as atribuições do profissional de agente de educação infantil nessa instituição específica?

Lá, as crianças são divididas por agrupamento¹. Na creche em que trabalho há quatro turmas, sendo uma de agrupamento I e três de agrupamento II, estes divididos em A,B e C. O agrupamento I constitui-se por 24 crianças, com idade aproximadamente entre 4 meses a 1 ano e 3 meses. Nessa sala trabalham três monitoras junto com a professora na parte da manhã e no período da tarde três monitoras. Já o agrupamento II A e II B é formado por 24 crianças entre 1 ano e 4 meses a 2 anos e 3 meses e trabalham com elas duas monitoras e a professora na parte da manhã e à tarde duas monitoras. O agrupamento II C é formado por 16

¹ Definido na Resolução SME n.23/2002: Cap.1, Art.2º, item III - "Reorganizar os agrupamentos e as turmas ou salas de aula por faixa etária mais próxima: 03 meses a 01 ano e 11 meses; 02 a 03 anos; 04 a 06 anos".

crianças com idades entre 2 anos e 3 meses a 3 anos. Na parte da manhã fica uma monitora junto a professora e a tarde uma monitora sozinha. Essas crianças passam o dia todo na unidade e o atendimento é feito das 7 às 18 horas. Eu trabalhava no período da tarde com uma monitora que atua na rede há 19 anos.

Relatarei agora uma de nossas conversas. Creio que este pequeno relato traz informações para exemplificar algumas das crenças existentes sobre o trabalho em creche. O diálogo abaixo também torna visível a tensão que perpassa o clima entre os profissionais.

“- Você viu que trabalho legal aquela monitora está fazendo à tarde com as crianças? Ela já é formada em Pedagogia- Afirmei.

- Ah, eu não gosto muito dela. Tem gente que pensa que, por que tem formação, um canudo [diploma] sabe mais que os outros. Eu tenho experiência e acho que vale muito mais que qualquer canudo.”

Em função da história¹ que constitui a instituição social creche, ainda constatamos a permanência de suas marcas como o conflito entre o papel profissional do monitor, que não era alguém qualificado especificamente para atuar naquele ambiente, e a necessidade colocada nos dias de hoje, de uma formação específica para este profissional.

¹ Mais a diante retomarei um pouco da história instituição creche.

Essa fala vinda de uma agente me fez refletir, sobre como minha formação poderia contribuir para nosso trabalho com as crianças, somado à prática já vivenciada de minha companheira de trabalho. Afinal, seríamos nós duas a ficar junto com as crianças e eu não tinha a intenção de reduzir nossas atividades a trocas de fraldas e a outros cuidados relativos às crianças, mesmo sabendo que esses cuidados podem e devem ser vistos com um olhar pedagógico. Meu plano era proporcionar um trabalho pedagógico específico, próprio para as crianças. Essa situação disparou em mim certas perguntas: há conteúdo na educação infantil, mais especificamente para crianças de 0 a 3 anos? O que é possível ser feito com essa faixa etária?

Embora estivesse com vontade de me inserir mais como profissional nesse contexto de atuação e desenvolver um trabalho com a turma com a qual eu me ocupava, havia também o trabalho pedagógico da professora no período da manhã que deveria planejar o dia a dia da sala. Mesmo reconhecendo que eu tinha certa autonomia no período da tarde, eu deveria me guiar pelo que ela estava trabalhando com aquela turma de crianças. Mais uma vez me questionava: até que ponto eu poderia atuar como profissional independente, juntamente ao trabalho realizado pela professora? Onde minha atuação deveria chegar? Quais eram os limites?

“Um dia sugeri para minha colega de trabalho:

-Amanhã vamos fazer pintura no jornal com as crianças? Para elas explorarem a tinta em um papel diferente?

-Mas você falou com a professora? Por que quem tem que fazer o trabalho pedagógico é ela, né?! Não é nossa obrigação dar atividades.”

Meu desejo de realizar um trabalho com as crianças também acabava esbarrando no olhar que minha colega tinha em relação às funções da monitora/ agente de educação infantil. Quando ela me disse naquele dia que “não é nossa obrigação dar atividades”, revela sua concepção de que nossa atuação deve ser limitada aos cuidados básicos das crianças. Para ela deveríamos nos limitar a certos trabalhos como o de alimentar as crianças, de mante-las limpas e cuidar para que não se machucassem. Ou seja, apesar de nós duas dividirmos a mesma função, o entendimento que ela tinha do que deveria realizar era diferente do meu. Sua visão da responsabilidade a ela conferida era mais restrita. Eu entendo que, mesmo compartilhando o trabalho da professora titular, tenho também que planejar minha ação junto aos agrupamentos. Acredito que o monitor pode atuar de forma mais fundamentada. Nessa perspectiva o planejamento apresenta uma função específica e ganha relevância nesse contexto em que há uma ação educativa.

No ano seguinte, em 2010, mudei o período de trabalho para manhã e passei a atuar junto a professora. Fui sentindo ainda mais a questão do lugar, na realidade o não-lugar¹ que ocupo dentro da sala.

Em meu trabalho vivencio situações em que o fato de cursar Pedagogia em uma universidade renomada como a Unicamp é valorizado pela professora como forma de melhorar o cotidiano escolar. Pelo fato de freqüentar um curso da área específica

¹ No próximo capítulo retomarei o conceito de não-lugar.

da educação e em uma universidade considerada de excelência, meus posicionamentos eram vistos com cuidado.

“- Olha, Elô, eu estava pensando em fazer um livro com as crianças! O que você acha? – Perguntou-me a professora.

- Acho a idéia ótima!

- Se você tiver sugestões pode me dar viu!? Eu sei que você faz Pedagogia na UNICAMP!

Então ela fez a primeira página do livro. Colocou a folha na mesa, abriu os potes de tinta guache, pegou um pincel broca e chamou uma criança. Segurou a mão da criança, molhou o pincel na tinta e começou a pintar a folha.

- Elô, como está ficando?

- Ah, eu acho que você deveria deixar as crianças pintarem sozinhas. Orientar, mas deixá-las mais livres com a tinta e o papel.

Então ela jogou aquela pintura fora e pegou outra folha para pintar com as crianças, dessa vez deixando-as pintarem com as mãos livres!”

Este episódio fornece indicativos que mostram como as falas vindas de lugares sociais distintos produzem diversos movimentos. Apesar de a professora da sala não ser eu, minha opinião foi considerada pela professora no momento de desenvolver o trabalho com as crianças. O fato de ela ter refeito a pintura deixando as crianças se expressarem de maneira mais livre indica sua preocupação em assumir uma postura diferente e também revela sua disponibilidade em me ouvir e em acolher uma sugestão dada.

Já em outras situações minha atuação junto às crianças foi desconsiderada como no episódio que narro a seguir.

“Em sala a professora coloca os bichos de plástico no chão para as crianças brincarem. Eu me sento no chão e começo a brincar junto com as crianças. Ao pegar o sapo começo a cantarolar e as crianças cantam comigo “o sapo, o sapo, na beira da lagoa não tem, não tem, rabinho nem orelha”. De repente nossa cantoria é interrompida pelo som. A professora colocou um Cd sem nos perguntar se queríamos ouvi-lo. Provavelmente essa atitude quis mostrar que deveríamos parar de cantar.”

Vejo então que, em alguns momentos, o fato de eu ocupar o cargo de agente, mesmo que cursando Pedagogia, me impede de “tomar à frente” nas atividades e escolher a maneira que irei conduzi-las. Nesse episódio específico a professora me sinalizou qual era o meu lugar nas relações que estavam se dando naquele contexto.

A partir do explicitado acima me proponho a discutir neste trabalho sobre o papel do conteúdo e do planejamento na educação infantil, mais especificamente no trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos de idade. Para isso falarei a partir do (não) lugar vivenciado por mim em meu trabalho que, mesmo não sendo a professora da turma tenho responsabilidades com ela, uma vez que nos relacionamos profissionalmente e minhas atitudes refletem como ação formadora.

1. O não-lugar do monitor/agente¹ de educação infantil: contribuições teóricas

O capítulo que aqui se inicia busca fundamentar a questão da experiência de ocupar o não-lugar vivenciado por mim (e por outros profissionais como estagiários e professores auxiliares) no interior da escola.

Guedes Pinto e Fontana (2002), do lugar de professoras-pesquisadoras e formadoras de professores, trabalham o tema da inserção do aluno estagiário na prática do cotidiano escolar. Segundo relatam as autoras, esse novo momento para os estudantes é marcado por medos, angústias e, por que não dizer, pela busca de reconhecimento e da legitimidade de conquistas de algum lugar no dia-a-dia escolar. Afirmam elas:

“Os professores em formação são aceitos pela escola, mas pelo fato de não pertencerem a ela – não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores-substitutos – ocupam um “não-lugar” (Augé, 1994) na trama das relações que ali se dão cotidianamente. Estando na escola, ainda que de passagem, eles sentem a necessidade de construir um “lugar” nas relações de que começam a participar” (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2002, p.10)

Apesar de eu não estar na escola de passagem, uma vez que o meu cargo de agente de educação infantil foi conquistado através de concurso público, tenho o sentimento constante de não pertencimento, pois trabalho diretamente com as crianças embora minha função não seja designada como pedagógica. Nos pré-

¹ Conforme mencionado antes, até o ano de 2007, eram denominados como monitor os profissionais que realizavam o trabalho junto às crianças nas unidades educacionais e, com a publicação da lei municipal de Campinas 12.985 de 28/06/2007 passou a ser denominado como Agente de Educação Infantil. Por essa razão, utilizo a grafia com barra, abrangendo as duas denominações.

requisitos exigidos no edital do concurso é solicitada a seguinte condição de formação:

“Escolaridade: Ensino Médio completo. Idade Mínima: 18 (dezoito) anos completos na data de inscrição” (Prefeitura municipal de Campinas, EDITAL Nº 003/2008)

Com isso, qualquer pessoa que atenda os pré-requisitos acima pode ocupar o cargo de agente de educação infantil, não sendo necessária portanto, nenhuma formação específica na área de educação. No entanto, como também ocupo o papel de estudante do curso de Pedagogia, tenho aprendido que o trabalho com as crianças pequenas também exige conhecimento pedagógico. Por meio de determinadas disciplinas tenho estudado a respeito da especificidade do trabalho educativo com o segmento da educação infantil. Tenho refletido na faculdade sobre as atribuições do profissional que irá se responsabilizar com a educação de bebês e de crianças.

Em sua dissertação de mestrado Kopcak (2009) reflete sobre a formação dos monitores de educação infantil.

“Banhar, dançar, cantar, falar com a criança são atividades educativas da mesma ordem de exigência da chamada ‘estimulação cognitiva’, e são sempre mediadas, ativamente, pelo adulto, ainda que diversas em suas configurações. Todas elas englobam a educação e o cuidado como atividades inseparáveis e requerem planejamento e o conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento das crianças” (KOPCAK, 2009, p.179)

A autora mostra em seu trabalho que tanto as práticas educativas ligadas ao corpo, como banhar e dançar, quanto as chamadas de “estimulação cognitiva” são sempre mediadas pelo adulto e importantes como atividades educativas para as crianças.

Acredito que meu não-lugar onde atuo como profissional na escola se instaura por conta disso: por cursar Pedagogia tenho conhecimento das teorias do desenvolvimento das crianças, porém meu cargo exige como formação mínima somente o ensino médio e por isso não é esperado de mim um olhar pedagógico para as crianças. Apesar dessa constatação vivida por mim na escola em que os agentes não se reconhecem responsáveis por atividades ditas pedagógicas, nas disciplinas que freqüento na faculdade estudo diversas teorias que mostram que educação e cuidado são atividades inseparáveis. Porém, historicamente na educação infantil, o cuidar e o educar têm sido trabalhados separadamente nas instituições. Kopcak (2009) enfatiza a inter-relação entre esses dois papéis. A autora defende essa indissociabilidade entre as duas tarefas. Não sou a professora da sala, mas trabalho ativamente junto as crianças e procuro ter meu lugar garantido nessa relação.

Em meu trabalho, acompanho as crianças no banheiro orientando-as a usá-lo de maneira correta. Participo dos momentos de refeição auxiliando-as a comerem e apresentando a elas os diferentes alimentos. No parque ou em sala brincamos juntos aprendendo a compartilhar os brinquedos e brincadeiras, explorando a criatividade, o movimento, a linguagem oral entre outras coisas. Durante toda a rotina vivenciada junto às crianças, ao mesmo tempo em que estou cuidando delas estou também as educando.

De acordo com as autoras Guedes Pinto e Fontana (2002), estar na escola e mergulhar nela, exige reflexão no que diz respeito aos lugares sociais ocupados nas

relações que ali se estabelecem. São relações de poder, de troca de saberes, de práticas sócio-culturais.

Silva (2008), em seu trabalho de conclusão de curso, nos conta como se sentiu ao chegar à escola ocupando o cargo de professora auxiliar, expondo a fragilidade que envolve essa função dentro da instituição. A autora mostra a importância de se conquistar um lugar tanto aos profissionais que já estão no ambiente escolar quanto aqueles que se achegam.

“A inserção de um novo sujeito a esse cotidiano (escolar), principalmente na condição de estagiário e até mesmo como um profissional auxiliar, como é o meu caso, não se efetiva de maneira tranquila pois é necessário criar espaços de negociações entre a pessoa que está chegando e as que já atuam nesse ambiente” (SILVA, 2008, p. 17)

A autora apresenta em seu estudo vários episódios que revelam que o cargo de professora auxiliar requer negociações constantes nas relações que se estabelecem entre os sujeitos da escola. Embora o agente da educação infantil esteja sujeito às regulamentações trabalhistas e tenha uma função designada na escola, no cotidiano das práticas educativas essa função fica diluída e ambígua nas relações que se estabelecem. Por isso, o conceito de não-lugar cabe como indiciador da tensão que se vive na instituição.

Assim como Silva (2008) presenciou diversos desconfortos por não ter um lugar assegurado no interior da escola, também eu, como monitor/agente de educação infantil, tenho procurado através do dia-a-dia me apropriar desse espaço, no sentido de conquistar meu lugar enquanto profissional da educação na instituição onde trabalho. Uma vez que o cargo que ocupo exige somente o ensino médio como

titulação, os serviços que não necessitam de qualificação profissional são destinados ao monitor/agente de educação infantil. É comum ouvirmos os monitores/agente de educação infantil falarem entre si:

“Não vou fazer atividades com as crianças, isso é função da professora. Sem contar que os pais não reconhecem nosso trabalho e acham mesmo que só as professoras fazem as coisas.”

Essa fala expressa a delimitação do papel de cada um, ou seja, espera-se que a atividade pedagógica seja desenvolvida pela professora encarregada pela turma de alunos. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com essa leitura restrita quanto ao papel do monitor/agente de educação infantil, desconsidera-se que ele atua diretamente com a criança exercendo um papel pedagógico. Ou seja, parece soar como um contra-senso que justamente aquele profissional que mais passa tempo junto às crianças, não seja a ele delegadas funções de caráter pedagógico para com os pequenos.

Silva (2008) expõe que, como professora auxiliar, vivenciou muitas situações em que seu lugar não estava bem assegurado: não era professora titular, mas podia substituí-la; não era recreacionista, contudo dirigia atividades de recreação; não era secretária, mas podia atuar na secretaria; não era inspetora, mas ajudava a cuidar do recreio. Da mesma forma que Silva (2008), apesar de eu não ser a professora, devo planejar o trabalho com as crianças (se estiver no horário oposto ao dela, considerando que as crianças ficam o dia todo na creche e a professora meio

período), devo mediar situações de conflito auxiliando as crianças em seu desenvolvimento.

Quando trabalhava no período da tarde, sem a presença da professora, a responsabilidade de planejar era de minha companheira de trabalho e minha. Dessa maneira, decidíamos como seria nossa rotina com as crianças. Trabalhando no mesmo período da professora é ela quem planeja o dia-a-dia, no entanto, como já disse anteriormente, continuo participando ativamente do cotidiano uma vez que faço a mediação entre as crianças e entre as atividades propostas e as crianças.

Como monitor/agente de educação infantil, senti por parte dos pais o desconforto de tratar determinados assuntos comigo, solicitando ajuda e atenção à professora e desconsiderando minha atuação como profissional auxiliar para responder questionamentos referentes ao cotidiano da criança na creche. Os pais não se reportam a nós para resolverem questões sobre seus filhos. Para eles, isso é responsabilidade apenas da professora titular.

Na hora da saída uma mãe questiona “A professora não está? Queria saber como está a Gabi na creche! Mas amanhã eu falo com ela! Ah, trouxe o dinheiro da APM, mas amanhã eu entrego pra professora”.

Ou no caderno de recados, que vai e volta na mochila das crianças, “Professora, ontem o João caiu? O que aconteceu?”

Os bilhetes são em sua maioria direcionados apenas a professora. Fatos como esse, desconsiderando a presença e a atuação dos monitores junto às crianças marcam o não-lugar do monitor/agente de educação infantil.

Como disse antes, desenvolvo meu trabalho com crianças junto à professora da turma. Kopcak (2009) também descreve em sua dissertação de mestrado como se dá a relação entre professora e monitores.

Essa relação, construída historicamente, ultrapassa os portões da escola e também se manifesta nos pais e familiares:

“Historicamente, professoras e monitoras estão em meio a situações conflituosas em seus locais de trabalho, devido a uma hierarquização oficial de seus fazeres, nos diferentes papéis e lugares sociais que ocupam, para os quais a formação exigida para o trabalho é diferenciada. Tarefas mais ligadas ao corpo e à integridade física das crianças, os cuidados, ficam destinadas às pessoas de menor qualificação profissional, enquanto as tarefas de formação cognitiva da criança, planejamento e registro do trabalho pedagógico são compromissos da professora”. (KOPCAK, 2009, p 141)

De acordo com a autora, mesmo havendo essa hierarquização dos afazeres, não podemos desconsiderar que na educação infantil o cuidar e o educar são indissociáveis. Dessa forma, deve haver um lugar assegurado tanto para professora quanto para monitora uma vez que a função das duas frente às crianças se mistura e interpõe.

Volto a citar Guedes Pinto e Fontana (2002) para reforçar que é necessário que haja negociações com a professora para que todos tenham seu lugar reconhecido na trama das relações escolares.

“Trabalhar na escola, quando não se tem ali um lugar definido e assegurado, implica negociar um lugar com o professor ou professora, implica preparar-se para ocupá-lo, implica experimentar-se diante da sala toda e do professor

nos possibilitou realizá-lo. Tudo isso intimida, afeta" (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2002, p.13)

Silva (2008), ao relatar sua atuação como professora auxiliar, ilustra essa situação contando que se deparou com momentos em que se sentia incomodada ao ver algumas atitudes na escola como certas broncas, modos de ensinar que ela observava das professoras titulares ou outros profissionais do contexto escolar. Também acabava julgando essas ações com um olhar de quem analisa a partir de um conhecimento "superior" já que ela, como estudante universitária, tinha acesso a um saber acadêmico. No entanto, em outros momentos, sentia-se acuada quando estava diante de algum insucesso de sua ação em sala de aula ou em outro momento de atuação na escola, como se a formação acadêmica vivenciada como estudante, tivesse que, necessariamente, dar conta de resolver ou explicar conflitos experimentados no cotidiano escolar. Em meu caso também experimentei desse sentimento, ora julgando a atitude da professora e demais funcionários, ora frustrada por estar diante da sala sem ter sucesso em minhas ações.

Guedes Pinto e Fontana (2006) explicam um pouco o porquê desse sentimento entre os professores em formação:

"Acreditando que já conhecem a escola, seu primeiro impulso, sob a influência desses discursos formadores, é criticá-la em seu funcionamento e projetar modos de ação para corrigir seus rumos, atendo-se a princípios e objetivos pedagógicos que não se enraízam na vivência dos dispositivos escolares. Nesse movimento, imerso na familiaridade do cotidiano em que se inserem, acabam cegos ao que existe e afastam-se do outro (...) ao invés de olharem para os professores em atuação e criticarem seus dizeres, gestos e procedimentos, solicitamos que se experimentem no lugar da docência" (GUEDES PINTO e FONTANA, 2006, p. 83)

Ou seja, quando nos colocamos no lugar do outro alteramos nossa perspectiva em relação ao trabalho uma vez que o analisaremos não de um lugar "superior" mas da

prática e vivência diária. Por esse caminho, isto é, quando nos deslocamos para o ponto de vista assumido pelo outro com quem nós atuamos cotidianamente, contribuímos para nossa formação e para definirmos um lugar nas relações sociais. Silva (2008) reflete que esse percurso escolhido é mais oportuno do que se permanecer em uma postura de exterioridade com um olhar que julga e impõe, pois quando estamos inseridos no cotidiano escolar nos expomos mutuamente ao outro, que ocupam lugares sociais distintos, e devemos procurar a aproximação através da busca pela compreensão das táticas de ação do sujeito com quem interagimos.

É inserida no contexto escolar e atuando nele, me colocando muitas vezes no lugar da professora, e também reconhecendo meu (não) lugar no cotidiano que buscarei nos próximos capítulos trabalhar com a questão do conteúdo e do planejamento na educação infantil, mais especificamente na instituição creche.

2. Afinal, há conteúdo na educação infantil?

Antes de abordarmos a problemática do conteúdo no segmento da educação infantil, vale definirmos primeiramente o que entendemos por ele. Segundo o dicionário Aurélio encontramos a seguinte definição para a palavra conteúdo: substantivo masculino, aquilo que se contém nalguma coisa; conteúdo. Apesar das várias definições, no que diz respeito à educação infantil, podemos entender que conteúdo significa o conjunto de práticas desenvolvidas no cotidiano das crianças. Quando nos referimos à questão do conteúdo no âmbito da educação infantil nos deparamos com outros elementos que o definem e o regulam. O MEC apresenta no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil a importância do conteúdo:

“As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos.

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem. (...) Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente.” (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, p.49)

Levando em consideração o explicitado neste documento do MEC o conteúdo está ligado aos processos de sociabilidade e do desenvolvimento psico-cognitivo. Ele é abordado tanto de forma ampla como de maneira contextualizada a faixa etária atendida. Não podemos negar que em todos os níveis de educação, seja ela infantil,

fundamental, médio ou superior há conteúdo uma vez que há aprendizagens esperadas cada qual com suas especificidades. Além disso, verificamos que as vivências diárias também são tomadas como conteúdo. Sendo assim, questões de higiene como usar o banheiro, escovar os dentes, aprender a conviver em grupo, o desenvolvimento da autonomia, entre outras coisas, são reconhecidos como conteúdos e são fortemente trabalhados na educação infantil.

Constatamos ainda no Referencial objetivos gerais (capacidades) a se alcançar com as crianças na educação infantil, dentre eles:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Ao realizar uma leitura atenta dos conteúdos esperados que sejam trabalhados nas instituições, constata-se que há muito que se fazer na educação infantil. A prática educativa precisa se organizar de maneira a propiciar o desenvolvimento de todas essas capacidades. No entanto, o que muitas vezes vemos no cotidiano com a criança pequenina é que se deixa de lado o intencional e as atividades se reduzem ao cuidado da integridade física e biológica, sendo esse cuidado esquecido como conteúdo.

Certo dia na creche, conversando com um professor que substituiu a falta de um professor naquele dia e que também dá aulas em instituições para crianças de 4 a 6 anos, pude confirmar este fato:

- *Foi tranquilo substituir na sala das crianças maiores?- Perguntei.*
- *Ah foi, lá é diferente, dá pra dar atividade de verdade, não é como aqui! Aqui a gente tenta né, mas entre as fraldas e outras coisas...*

Por meio da análise dessa fala em que aparece o reconhecimento de que “aqui” (na creche) não dá para dar “atividade de verdade”, vemos a concepção de que, com

criança pequeninha não é possível desenvolver trabalhos concretos, “de verdade”. Revela-se a crença acerca do descompromisso com o ensino. O foco maior está no cuidado e no brincar “entre as fraudas e outras coisas”.

Essa concepção de que na educação infantil o espaço é dedicado mais ao cuidado não surge por acaso. Ela é fruto de sua história. Deve-se ao fato de a origem social da instituição creche conter essa dicotomia. Essa história explica também porque o cuidar muitas vezes não é entendido pelos seus profissionais como prática pedagógica. Uma prática social histórica não se modifica da noite para o dia. Mudar uma forma de trabalho significa enfrentar modelos de conduta que foram historicamente constituídos no seio das relações de trabalho. Que, no nosso caso, se desenvolveram na creche.

Pinheiro (2006), em sua dissertação de mestrado, baseada em Phillippe Ariés retoma a história cultural da infância e também das instituições de educação infantil.

Ela enfatiza a importância de termos acesso a essa história da institucionalização social da infância para entendermos melhor suas práticas sócio-educativas:

“O processo de construção do conceito de infância no País (Brasil) pode ser entendido quando acompanhamos o percurso traçado pelas instituições responsáveis pelo atendimento a crianças. Como ressaltou OLIVEIRA (1992), conhecer a história do surgimento da creche entre nós pode auxiliar as educadoras que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela já desempenhou e das perspectivas que se abrem para a sua atuação hoje.” (PINHEIRO, 2006, p.25)

Segundo a autora, conhecermos como era o atendimento às crianças no Brasil Colônia, Império e República e como ele é na atualidade nos dá condições de compreender os diversos modos que orientaram a educação infantil.

No período do Brasil Colônia, Pinheiro (2006) destaca que as duas preocupações dos jesuítas se concentravam na educação das crianças e na conversão dos nativos. Acreditavam que, através do contato com as crianças podiam chegar também aos adultos. A entrega de crianças indígenas aos padres começou a ser recorrente. Além disso, por conta dos embates entre indígenas e brancos muitos se tornaram órfãos. Com isso, iniciou-se no seio das instituições que se encarregavam da educação de crianças uma fase caritativa que seguiu até meados do século XIX. Destaca-se nesse período a instituição da roda dos expostos:

“A Roda era um dispositivo cilíndrico que interligava a rua ao interior do prédio em que se deixava a criança, sendo o sigilo garantido para o autor da entrega. Em princípio a criança era recolhida, seus dados pessoais eram registrados e ela era entregue a uma ama de leite que recebia pelo “serviço prestado” e que a criava até que fosse desmamada, por volta de três anos.” (PINHEIRO, 2006,p.28)

Esse dispositivo, segundo a autora, recebia crianças abandonadas por serem fruto de relações ilegítimas. Essas instituições eram mantidas por entidades filantrópicas, constituindo o modelo de atendimento caritativo da época.

Durante o Brasil Império, esse tipo de assistencialismo continuou, como afirma Pinheiro (2006), baseada nas pesquisas feitas em seu estudo.

“Após a Constituição de 1824, na época do Brasil Império, foi fundada em São Paulo a quarta Roda do País na Santa Casa de Misericórdia, que funcionou até os anos 60 do século passado, sendo uma das primeiras após a Independência. Com a aprovação da Lei dos Municípios, em 1828, no final do Primeiro Reinado, o Império oficializou a abertura desse tipo de atendimento, não sendo mais necessária autorização do imperador. A Roda podia ser criada em todas as Santas Casas, além de contar com o subsídio financeiro das Câmaras Municipais.” (PINHEIRO, 2006, p.31)

Apesar de poder contar com os subsídios financeiros das Câmaras Municipais, o fato é que não havia mais verba suficiente para sustentar este tipo de instituição.

Com isso, a Igreja Católica importa de Paris as filhas da caridade, mulheres de várias ordens religiosas para cuidar das crianças.

“Assim sendo, a Roda de Expostos perdeu sua função primeira. Isso significou vitória para a medicina filantrópica, que saiu ganhando essa batalha. Os expostos passaram então a ser “internos” nos estabelecimentos e sua criação deveria acontecer sob a inspeção da Irmã Superiora e do respectivo mordomo que cuidava da admissão aberta.” (PINHEIRO, 2006, p.33)

Pinheiro (2006) expõe que a partir daí começa a se delinear o caráter de creche uma vez que as crianças deixadas no Asilo dos Expostos não se enquadram mais na categoria de crianças abandonadas e sim, caracterizam-se por serem filhos legítimos deixados por seus pais pela impossibilidade do cuidado.

Surgem então as creches:

“A creche surgiu, então, no século XIX como substituta da família, ocupando um lugar à sombra dela, isto é, desempenhando um papel que seria o da família, caso esta viesse a faltar. Assim, o modelo caritativo de tratar a criança que frequenta a creche perdura até nossos dias, não oficialmente. Oficialmente, desde a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996, todo lugar que atende à criança deve ser educativo e pedagógico, não se limitando apenas ao cuidado e ao zelo por ela.” (PINHEIRO, 2006, p. 34)

Como esclarece a autora, apesar de termos na Constituição de 1988 garantido a todas as crianças o direito a creche como um ambiente educativo e pedagógico, ainda permanece nos dias de hoje o modelo caritativo. Poderíamos arriscar a dizer que coexistem o modelo assistencialista e o modelo educativo. Essa coexistência se explica por diversas razões, desde o fato de a creche no Brasil se constituir como uma conquista recente até o fato de a cobrança de formação profissional específica caracterizar-se algo recente.

A fala de uma monitora que trabalha comigo ilustra esse entendimento sobre a função da creche:

Ela olha para uma criança e fala: O que você vem fazer aqui na creche? Sua mãe não trabalha, ela devia ficar com você em casa!

Outra fala veio de uma professora ao receber uma criança por determinação do juiz:

- Pela cara dos pais eles não precisavam mandar a criança pra creche. Podiam muito bem ficar com ele em casa, ou com a avó.

Esses dizeres proferidos por alguns profissionais da creche nos oferecem pistas para entendermos como a creche ainda é vista como um lugar assistencialista, destinado apenas àqueles que não podem ficar em casa e que assim, prevalece a visão apenas do cuidar. No entanto, precisamos olhar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e como direito assegurado de toda criança, reconhecendo seu caráter educativo e pedagógico. Tais prerrogativas estão regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

Nesta perspectiva, o cuidar e o educar são indissociáveis. Sendo assim, cuidar passa a ser compreendido também dentro da natureza do conteúdo uma vez que leva a criança a uma aprendizagem de si e do mundo.

Voltando às questões do meu (não) lugar de monitora/agente de educação infantil, entendemos que os que trabalham com a criança a estão educando por meio das

relações sociais estabelecidas na instituição e também através de um trabalho intencional e específico para elas.

O conteúdo trabalhado com esta faixa etária está muito ligado às vivências e à experimentação do mundo. O texto de Souza e Weiss (2008) expõem isso quando se referem ao trabalho com os bebês (8 meses a 2 anos).

“Somente após passarmos pela experiência de planejar o trabalho com os bebês, depois de vivenciarmos o cotidiano com aquelas crianças, propondo e avaliando as propostas, é que conseguimos, enfim, chegar a esta conclusão: a prática pedagógica com bebês tem características muito particulares; para lidar com crianças dessa faixa etária é preciso construir vivências significativas, envolvendo exploração, com todos os sentidos.” (SOUZA e WEISS, 2008, p.38)

A aprendizagem na educação infantil acontece de maneira mais significativa quando as crianças estão realmente envolvidas nesse processo, podendo explorar com todos os sentidos aquilo que lhes é oferecido.

As autoras citadas acima parafraseiam Tristão (2005) ao falar sobre o cotidiano com os bebês. Elas relatam que, ao analisarem o dia a dia com os pequeninos, não sobrava tempo para as atividades em meio às situações de cuidado. Mas ao refletirem sobre isso constataam que as situações significativas podem surgir em todas as ações e relações desenvolvidas com as crianças.

“Para trabalhar com os bebês, é essencial ter claro: tudo é atividade, pois todas as ações e proposições educam- trocar-lhes as fraldas, oferecer-lhes água ou um brinquedo, conduzi-los ao parque ou deixá-los em sala, permitir-lhes experiências de manuseio de diferentes materiais ou controlar a exploração. Os pequenos gestos – o que se faz ou se deixa de fazer – vão contar. Por isso mesmo, a prática com os bebês é marcada pela sutileza (Tristão 2005).” (SOUZA e WEISS, 2008, p. 42)

Sendo assim, os bebês não aprendem unicamente na “hora da atividade”, mas principalmente durante todo o cotidiano. O brincar é um desses momentos em que a criança aprende muito. Em seu trabalho de conclusão de curso sobre práticas escolares com crianças de dois a três anos de idade, Caetano (2001) se refere a essa relação da criança com a brincadeira e a aprendizagem envolvida nesse processo específico:

“A brincadeira, às vezes é vista como um passa tempo, como algo que não tem relação com a aprendizagem, quando se tem uma visão de que aprender é receber um conteúdo de uma forma sistemática. (...) Mas, principalmente com as crianças pequenas, podemos ver como a brincadeira desenvolve a criança, devendo fazer parte do trabalho com estas e como brincar é uma atividade que também se aprende.” (CAETANO, 2001, p. 59)

Assim como Caetano (2001) escreve, a brincadeira não é um momento destinado a simplesmente ocupar o tempo da criança na instituição escolar, mas sim, uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Desta maneira, a brincadeira passa também a ser vista como conteúdo na educação infantil.

Vemos que o trabalho com a criança pequena é muito rico em conteúdo já que elas estão conhecendo a si próprias, ao mundo e ao outro e inserir-se nas práticas cotidianas também é uma forma de contribuir para aprendizagem. Cabe ao adulto mediá-las nessa fase de descobertas propiciando um caminho prazeroso ao conhecimento.

3. Planejar ou não planejar: eis a questão

A educação infantil, como vimos no capítulo anterior, teve, durante muito tempo, seu caráter assistencialista. E esse aspecto perdura até os dias de hoje, apesar de diversas mudanças sociais e da legislação específica terem acontecido. Hoje temos uma nova configuração da sociedade na qual a mulher integra o mercado de trabalho, tanto quanto o homem, além de continuar assumindo diferentes relações familiares e papéis sociais decorrentes dessas inserções. Com isso, a educação infantil, direito de toda criança, toma um papel importante na vida dela desde muito pequena, fazendo parte do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família.

A cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Conforme aponta documento da UNICEF sobre a situação da infância no Brasil (2001), estudos recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento.

Temos também de acordo com documento da UNICEF (2008) que, nesta fase, que vai desde a gestação até os 6 anos de idade, ocorrem aprendizados essenciais para a formação da personalidade do ser humano, o crescimento e o desenvolvimento se encontram em ritmo acelerado. Por isso, todos os eventos e experiências vivenciadas nessa fase terão impacto significativo em todo ciclo de vida de uma pessoa.

Considerando a importância dessa fase é que devemos repensar a intencionalidade e a qualidade de nossa prática pedagógica valorizando o planejamento do cotidiano junto as crianças. Quando se trata de educação infantil, especialmente da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, o planejamento muitas vezes é deixado de lado dando lugar a atividades espontâneas. Guedes-Pinto et al ressaltam a importância do papel do planejamento como um recurso que dá direção ao trabalho do professor:

"O planejamento, ao reunir uma série de procedimentos que pretendemos desenvolver com nossos alunos, dá uma direção ao nosso trabalho. (...) No entanto, ao refletirmos sobre nosso trabalho no dia-a-dia na escola, constatamos, algumas vezes, que ele tem se aproximado mais de uma aventura cheia de espontaneidade, do que de uma viagem, que é planejada com cuidado e em que se considera a importância de cada detalhe." (GUEDES-PINTO et al, 2006, p.25)

O planejamento deve ser usado como uma ferramenta para nos orientar em trabalho. Além disso, ele reflete nossas escolhas, uma vez que optamos por ou não certas atividades em nossa rotina com as crianças. Já as atividades espontâneas revelam uma rotina impensada e não organizada. Em nosso cotidiano na creche temos que tomar decisões a todo momento sobre o que fazemos. Algumas decisões podem ser planejadas ou não. Uma rotina normalmente é pensar algumas vezes, na educação infantil, ela não é encarada como uma parte importante do trabalho.

Narra agora um episódio que ilustra o explicitado acima:

"Depois do café das crianças, voltamos para sala para fazermos a rotina. Cantamos, conversamos e contamos história. Certa manhã, depois de feito isso, a professora questiona a nós monitoras:

- *Que brinquedo podemos dar às crianças agora?*

-*Ah, sei lá, dá o jogo de encaixe - Respondeu a monitora.*”

O jogo de encaixe é considerado um bom brinquedo para o desenvolvimento das crianças, no entanto a maneira como ele foi oferecido naquele dia, sem organização prévia ou sem objetivo definido, revela uma atividade impensada e solta em meio a rotina. Com isso, naquela ocasião, estávamos preocupadas em ocupar o tempo das crianças na unidade e não trabalhamos de forma intencional e profunda.

Além de organizar a prática educativa, o planejamento possibilita avaliar e rever nosso trabalho. Com ele podemos acompanhar melhor os avanços que as crianças obtiveram e analisar os próximos passos a seguir.

De acordo com Ostetto, o planejamento tem uma função importante:

“planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social.” ([s.d.], p 193).

Para que o planejamento englobe situações significativas, os educadores podem desenvolver um olhar atento para perceberem as necessidades e interesses das crianças. Desta maneira, pode se proporcionar um envolvimento maior das crianças no processo de organização da rotina e conseqüentemente na aprendizagem dos pequeninos.

Em seu livro “Linguagens Geradoras”, Gabriel Junqueira Filho defende um planejamento dividido em duas partes, as quais ele denomina como parte cheia e parte vazia.

De acordo com o autor, a parte cheia do planejamento consiste nas crenças e escolhas feitas pela professora a respeito dos trabalhos que almeja desenvolver com seus alunos. Nesse primeiro momento a professora seleciona os diferentes conteúdos que irão organizar a rotina já no começo do ano, antes mesmo de receber seus alunos.

“O primeiro momento, portanto, é o momento de realizar as primeiras escolhas de conteúdos e, dessa maneira, produzir a primeira parte do planejamento, a qual daremos o nome de parte cheia do planejamento. Cheia de quê? Ora, cheia de criança e de professora. Cheia de professora pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e continuarem a dialogar e produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 21)

Ao realizar esta parte do planejamento, a professora, ou em meu caso no lugar social de monitora/agente de educação infantil, revelará sua concepção de criança, de infância, da função social da educação infantil e do seu papel perante as crianças.

Como exemplo de conteúdos que compõem a parte cheia do planejamento, Junqueira (2008) traz alguns exemplos: contar histórias, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogos e brincadeiras, música, culinária, conhecimentos e cuidados com a natureza, conhecimento e cuidado com o próprio corpo, entre outros que podem ser previstos pelo educador para desenvolver com as crianças.

“Ora, uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar algo para eles, sobre eles - mesmo não os conhecendo ainda-, correndo todos os riscos de acertos e erros em relação às hipóteses que produzir sobre o grupo de alunos que está prestes a conhecer. Correr riscos de acertos e erros, nesse sentido, é muito melhor, penso eu, do que a certeza do

espontaneísmo, quando a professora não planeja, não escolhe nada a priori, deixando para resolver e organizar tudo quando as crianças chegarem.”(JUNQUEIRA FILHO, 2008, p.22)

Quando decidimos apenas no momento mesmo de nossa atuação o que faremos com as crianças, corremos mais riscos do que se tivéssemos nos organizado e nos preparado para a nossa rotina com antecedência. Muitas vezes o planejado pode não dar certo. Isso pode acontecer devido a várias razões: por exemplo, se planejou uma atividade ao ar livre e choveu, ou porque as crianças não se interessaram pelo que foi proposto ou porque houve algum imprevisto que acabou mudando o planejado. De qualquer forma, valorizar o tempo que temos com as crianças nos preparando para tal, é sempre a melhor opção quando entendemos que nosso trabalho é intencional e que tem determinados objetivos frente aos sujeitos com quem interagimos:

Em uma tarde estávamos outra monitora e eu com 20 crianças. Já havíamos planejado como seria organizada nossa tarde, porém, um imprevisto acabou modificando nossa rotina. Estava combinado que, depois do lanche da tarde, iríamos para sala para que eu contasse a história do “Macaco Danado”. Depois teríamos a hora do parque, para então voltarmos para sala para realizar uma atividade de colagem.

Quando acabamos de tomar o lanche, chegamos à sala e comecei a cantar uma música para introduzir o momento da história. Eles prestaram muita atenção na história, gostaram muito. Conforme o planejado, era hora de irmos ao parque mas, de repente, a Vitória vomitou. Eu e a outra monitora deveríamos trocar a Vitória, limpar a sala e cuidar também das outras crianças.

O parque acabou sendo adiado até que aquela situação se resolvesse. Minha companheira saiu para trocar a criança enquanto eu fiquei na sala sem saber o que propor para as demais que lá ficaram comigo. Comecei a cantar com elas. Depois que a outra monitora voltou, fomos ao parque e nossa tarde continuou como havíamos planejado.

Esse episódio traz vários indícios de como o imprevisível pode fazer parte do nosso dia-a-dia. Mostra também que é essencial planejarmos nossa ação para darmos um direcionamento ao nosso trabalho e até para termos um leque de opções para enfrentarmos os imprevistos.

Voltando à tese de Junqueira, temos que o segundo momento do planejamento é a chamada parte vazia, a qual será preenchida após a chegada das crianças na escola. Esta parte do planejamento será feita conjuntamente entre crianças e educadores, a partir das interações das crianças com os conteúdos da parte cheia propostos previamente pela professora. Dessa confrontação entre o que foi antes definido com o que surge a partir do que aconteceu na aula, aparece a parte vazia. Ela se desenha durante o acontecido da aula.

“Ou seja, o segundo momento de seleção e articulação de conteúdos propostos pelas linguagens geradoras vai se produzir, justamente, na articulação entre a previsibilidade – representada pelas escolhas do que faz sentido a professora, via parte cheia do planejamento- e a surpresa, o inusitado, a indefinição, a abertura, a perplexidade, a processualidade, as articulações, que perguntam ao professor, afinal: - Sobre o que, professor, você irá conversar prioritariamente com seus alunos, dentro e para além dos conteúdos-linguagens que você escolheu para compor a parte cheia do seu planejamento? Que desafios as crianças lhes trarão com suas vidas, perguntas, atitudes, valores, jeitos, funcionamentos, realizações? O que você vai aprender sobre os seus alunos? O que você vai aprender sobre suas crenças e primeiras escolhas, ou seja, sobre você e sobre o seu

trabalho de professora ao acompanhar e ler, significar a interação de seus alunos junto à parte cheia que você esboçou e a partir da qual se apresentou a eles?”. (JUNQUEIRA, 2008, p.23)

Nesta segunda parte do planejamento é levado em consideração os interesses das crianças, aquilo que desperta sede pelo conhecimento, que aguça a curiosidade dos pequenos e os faz se envolver e desenvolver no processo de aprendizagem. A partir do que foi proposto pela primeira parte, a parte cheia do planejamento, é possível captar e preencher a parte vazia do mesmo.

Nesta concepção de planejamento a criança é vista como uma produtora de sentidos e significações sobre si e o mundo. Desta maneira, além de sujeito no desenvolvimento dos conteúdos, são participantes ativos na produção do conhecimento que se desenvolve em sala com os colegas e os educadores.

Sendo assim, o planejamento não se resume a uma lista de atividades para preencher o tempo das crianças na instituição, mas sim espelha um reflexo de um trabalho que tem os olhos fixos nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões e desejos. O foco do planejamento deve sempre ser a criança. Que desafio é planejar.

Encerro este capítulo narrando um episódio vivenciado por mim em que o planejamento foi realizado com sucesso, garantindo uma tarde proveitosa com as crianças:

A outra monitora e eu estávamos desenvolvendo um trabalho com as crianças voltado para os elementos da natureza. Naquele dia havíamos planejado que, após o café da tarde, iríamos para baixo de uma mangueira que há na creche e lá contaríamos a história da “Árvore Generosa”, adaptado para crianças.

Assim fizemos, estendemos lençóis no chão e todos se sentaram em baixo da árvore. As crianças gostaram bastante, pois sempre contamos histórias em sala e estávamos em um local diferente.

Após a leitura fomos fazer uma pintura coletiva em papel pardo utilizando folhas da árvore. Todos participaram com entusiasmo e foi uma tarde muito gostosa.

Este episódio retrata uma situação vivida na creche em que nossa ação com as crianças foi pautada por um planejamento que nos orientou e, que permitiu usufruirmos a contento o que se desenvolveu.

Considerações Finais

A partir deste trabalho pude constatar que apesar do (não) lugar ocupado por mim como agente de educação infantil, minha função social como educadora deve ser considerada uma vez que meu trabalho é feito diretamente com as crianças. Elas estão em uma fase essencial de seu desenvolvimento físico, motor, afetivo, psíquico-social e precisam de um trabalho específico para suas necessidades.

Por meio da leitura das várias regulamentações que envolvem a educação infantil, direito de toda criança, pode ser olhada com maior atenção por parte do governo, dos familiares e dos educadores. Estes últimos dividem a responsabilidade com os demais profissionais da creche em oferecer um atendimento de qualidade no qual a criança é o centro do trabalho.

Considerando que autonomia, conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo fazem parte do conteúdo a ser trabalhado na creche, vemos que, em se tratando de educação infantil, não podemos desprezar sua existência. O desenvolvimento da autonomia da criança, a consciência de si como sujeito, que interage com outros, são elementos que precisam ser trabalhados intencionalmente e sistematicamente pelos educadores. Há um conteúdo específico a ser tratado na educação infantil.

Por fim, a concretização do desenvolvimento de um bom trabalho para essa faixa etária pode acontecer em grau de melhor qualidade se o cotidiano for planejado, e organizado levando em consideração as escolhas dos educadores e, também uma escuta atenta às crianças através de palavras, gestos e expressões, levando em conta os interesses dos pequenos.

Referências Bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Aline Moelas. **Práticas Escolares com Crianças de Educação Infantil Segundo a Proposta Freinet – A aprendizagem de uma cultura escolar por crianças de dois à três anos de idade**. Trabalho de conclusão de curso: Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed3 Curitiba: Positivo, 2004.

GUEDES-PINTO, A. L., et al. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Unicamp, 2006.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento. In: NETO SHIGUNOV, A. (org.) **Desatando Os Nós da Formação Docente**, Porto Alegre: Mediação, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. **Apontamentos Teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 44, p. 69, 2006.

HEBRARD, Jean. **O Objetivo da Escola é a cultura, não a vida mesma**. In Presença Pedagógica. V. 6, n. 33. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOPCAK, Sarah C. Perón. **No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil**. Dissertação Mestrado: Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2009.

OSTETTO, [sem referência]

PINHEIRO, Márcia Aparecida Pereira da Silva. **A Formação Profissional na Prática Cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche**. Dissertação Mestrado: Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

SILVA, Patrícia Ottoni da. **O não lugar da professora auxiliar: alguns apontamentos**. Trabalho de Conclusão de Curso: Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2008.

Site Consultado: http://www.unicef.org/brazil/pt/pesquisa_kit_ei.pdf

SOUZA, A. C; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.